



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA**  
**CENTRO DE EDUCAÇÃO**  
**CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA À DISTÂNCIA**

**JOSENILDA FERREIRA GAMA**

**EDUCAÇÃO INFANTIL INCLUSIVA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:**  
**ANÁLISE DA REALIDADE DO MUNICÍPIO DE POMBAL - PARAÍBA**

Orientadora: Prof<sup>ª</sup> Ms. MÁRCIA PAIVA DE OLIVEIRA

**JOÃO PESSOA**

**2018**

**JOSENILDA FERREIRA GAMA**

**EDUCAÇÃO INFANTIL INCLUSIVA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:  
ANÁLISE DA REALIDADE DO MUNICÍPIO DE POMBAL - PARAÍBA**

Trabalho de Conclusão de Curso – TCC  
apresentado no Curso de Pedagogia à Distância,  
do Centro de Educação da Universidade  
Federal da Paraíba, como exigência parcial para  
obtenção do grau de licenciatura em Pedagogia.

**Orientadora: Prof<sup>a</sup> Ms. Márcia Paiva de Oliveira**

**JOÃO PESSOA**

**2018**

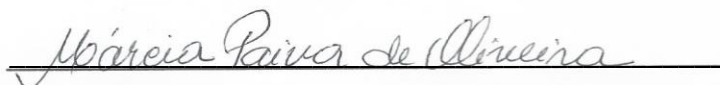
**JOSENILDA FERREIRA GAMA**

**EDUCAÇÃO INFANTIL INCLUSIVA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:  
ANÁLISE DA REALIDADE DO MUNICÍPIO DE POMBAL - PARAÍBA**

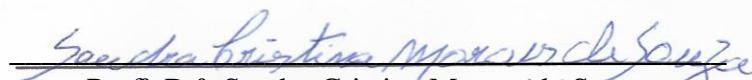
Trabalho de Conclusão de Curso – TCC apresentado no Curso de Pedagogia à Distância, do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba, como exigência parcial para obtenção do grau de licenciatura em Pedagogia.

Aprovado em: 05 /dezembro/ 2018

**BANCA EXAMINADORA:**



Prof<sup>ª</sup>. Ms. Márcia Paiva de Oliveira  
Orientadora  
Universidade Federal da Paraíba – UFPB



Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Sandra Cristina Moraes de Souza  
Prof<sup>ª</sup>. Convidada  
Universidade Federal da Paraíba - UFPB



Prof<sup>ª</sup>. Ms. Kalina de França Oliveira  
Prof<sup>ª</sup>. Convidada  
Universidade Federal da Paraíba – UFPB

**Catálogo na publicação**  
**Seção de Catalogação e Classificação**

G185e Gama, Josenilda Ferreira.

Educação infantil inclusiva e formação de professores:  
análise da realidade do município de Pombal - Paraíba / Josenilda  
Ferreira Gama. - João Pessoa, 2018.

36 f. : il.

Orientação: Márcia Paiva de Oliveira.

Monografia (Graduação) - UFPB/CE-UFPB VIRTUAL.

1. Inclusão. 2. Educação Infantil. 3. Formação de  
Professores. I. Oliveira, Márcia Paiva de. II. Título.

UFPB/BC

Dedico este trabalho a todos aqueles que direta ou indiretamente contribuíram para sua realização.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a **Deus** por ter chegado ao término desse trabalho, pois é ele quem nos capacita e nos dá forças e perseverança cada dia para continuarmos diante dos obstáculos que enfrentamos e conseguimos ultrapassar.

A meus **familiares**, que de forma direta ou indireta, contribuíram nessa jornada tão difícil, mas que sem eles seria quase impossível chegar até aqui.

A **orientadora** Márcia Paiva de Oliveira, a professora e tutora de TCC, que passaram a ser nossas companheiras em momentos de incertezas e dificuldades.

Às professoras Sandra Cristina e Kalina de França, por terem aceitado participar da banca examinadora.

Agradeço aos meus **amigos**, que participaram da minha luta nos momentos de dificuldade para conseguir realizar um sonho há muito tempo esperado.

**“Ninguém ignora tudo. Ninguém sabe tudo. Todos nós sabemos alguma coisa. Todos nós ignoramos alguma coisa. Por isso aprendemos sempre”.**

*Paulo Freire*

## RESUMO

As discussões acerca da educação inclusiva no Brasil se estenderam na década de 80 e foram instituídos documentos importantes para a construção de uma escola inclusiva. Dentre os documentos de grande importância para a educação inclusiva está a Lei de diretrizes e Bases da Educação – LDB e Constituição Federal (Artigos e Convenção Sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência). Este estudo foca o olhar sobre a inclusão de alunos com deficiência na Educação Infantil no município de Pombal na Paraíba. Acreditamos ser esse estudo relevante, pois os professores são os profissionais que fazem acontecer a inclusão dos alunos com deficiência na escola. Este trabalho tem como **Objetivo Geral** conhecer o nível de preparação dos professores em relação à educação de crianças com deficiência na Educação Infantil das escolas municipais de Pombal. Já os **Objetivos Específicos** foram assim priorizados: pesquisar o nível de formação dos professores, inicial e continuada, no sentido da promoção da escolarização das crianças com deficiência; descrever o processo de formação continuada dos professores em educação inclusiva, assim como, as principais dificuldades enfrentadas no processo de escolarização das crianças com deficiência matriculadas nas creches e pré-escolas da rede municipal de ensino. Para a realização da coleta de dados foi utilizado como instrumento, um questionário semiestruturado. Os dados foram analisados de forma qualitativa baseados nas orientações e sugestões do livro intitulado “Análise do Conteúdo” (Franco, 2008). Como resultado foi possível ter um conhecimento sobre como os professores percebem a inclusão educativa frente à criança com deficiência na Educação Infantil e se esses se sentem preparados para fazer frente a essa demanda criada pelas políticas públicas de educação inclusiva.

**Palavras-chave:** Inclusão. Educação Infantil. Formação de Professores.



## **ABSTRACT**

*Discussions about inclusive education in Brazil extended in the 1980s and important documents were instituted for the construction of an inclusive school. Among the documents of great importance for inclusive education is the Law of Directives and Bases of Education - LDB and Federal Constitution (Articles and Convention on the Rights of Persons with Disabilities). This study focuses on the inclusion of students with disabilities in Early Childhood Education in the municipality of Pombal in Paraíba. We believe that this study is relevant because teachers are the professionals that make happen to the inclusion of students with disabilities in school. This work aims to know the level of teacher preparation in relation to the education of children with disabilities in the Early Childhood Education of Pombal municipal schools. The specific objectives were thus prioritized: to investigate the level of teacher training, initial and continued, in the sense of promoting the schooling of children with disabilities; to describe the process of continuing education of teachers in inclusive education, as well as the main difficulties faced in the schooling process of children with disabilities enrolled in kindergartens and pre-schools of the municipal school system. For the data collection, a semi-structured questionnaire was used as instrument. The data were analyzed qualitatively based on the guidelines and suggestions of the book entitled "Content Analysis" (Franco, 2008). As a result, it was possible to have a knowledge about how teachers perceive the educational inclusion of children with disabilities in Early Childhood Education and whether they feel prepared to face this demand created by public policies of inclusive education.*

**Keywords:** *Inclusion. Child education. Teacher training.*

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1</b> - Dados Sociodemográficos dos Professores .....	23
<b>Tabela 2</b> - Nível de Escolaridade dos professores .....	24
<b>Tabela 3</b> - Tempo de Exercício na Docência pelos Professores das Creches e Pré-Escolas participantes do estudo .....	25
<b>Tabela 4</b> - Tempo docente em práticas inclusivas na sala de aula .....	25
<b>Tabela 5</b> - Tempo diário atual com crianças especiais em sala de aula.....	26
<b>Tabela 6</b> - Participação em eventos de formação em educação inclusiva .....	28
<b>Tabela 7</b> - Nível de Participação nos eventos de Formação em Educação Inclusiva .....	28

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>11</b>
<b>2 AS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL .....</b>	<b>13</b>
2.1 A INCLUSÃO ESCOLAR E A PRÁTICA DOCENTE.....	16
2.2 A FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL.....	18
<b>3 METODOLOGIA .....</b>	<b>20</b>
3.1 TIPO DE PESQUISA.....	20
3.2 AMBIENTE DA PESQUISA .....	21
3.3 POPULAÇÃO E AMOSTRA DA PESQUISA .....	21
3.4 COLETA DE DADOS .....	21
<b>4 RESULTADOS E DISCUSSÕES .....</b>	<b>22</b>
4.1 INFORMAÇÕES SOCIODEMOGRÁFICAS DOS PROFESSORES .....	22
4.2 PERÍODO EM EXERCÍCIO NA DOCÊNCIA .....	24
4.3 FORMAÇÃO OU INFORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA .....	26
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>29</b>
<b>REFERÊNCIAS: .....</b>	<b>31</b>
<b>ANEXO A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE .....</b>	<b>33</b>
<b>APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO APLICADO COM OS DOCENTES .....</b>	<b>35</b>

## 1 INTRODUÇÃO

O acesso da educação para alunos com deficiência, sejam intelectual, física ou sensorial, por muitos anos foi centro de várias discussões no campo literário acadêmico como também, na política educacional de nosso país. Em 2003, o Ministério da Educação (MEC), implantou o ‘Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade’, objetivando apoiar a transformação dos sistemas de ensino em sistemas educacionais inclusivos, a partir de então teve início um longo processo de transformação, tanto na formação de gestores e professores, com nas estruturas escolares em todo o país, com a finalidade de garantir o direito de acesso de todos a escolarização, a oferta de atendimento educacional especializado e a garantia de acessibilidade. (BRASIL, 2007)

A educação especial numa perspectiva inclusiva, se desdobra na conjuntura de vários pontos, como o atendimento educacional especializado, a formação de professores, gestores e demais profissionais, a participação da família e da comunidade, a acessibilidade (urbanística, arquitetônica, transportes, mobiliários, etc) e a articulação de políticas públicas.

Porém, conforme expressa Glat (2007), apesar da existência de amparo legal e da inserção gradativa dos alunos com deficiência no ensino regular ocorra intensamente, também evoluem os questionamentos, as incertezas e as frustrações, principalmente entre os professores, que em sua formação acadêmica não foram preparados para lidar com a diversidade presente hoje na sala de aula.

No município de Pombal - Paraíba, local do estudo aqui relatado, os questionamentos e incertezas também estiveram presentes. Localizado no auto sertão, a escolarização do ensino infantil na esfera pública é de responsabilidade da rede municipal de ensino, que conta atualmente com seis estabelecimentos de ensino, entre creches e pré-escolas, para atender alunos nesta modalidade. Segundo dados do censo escolar, realizado no ano de 2017, foram matriculados nas creches e pré-escolas da rede municipal, um total 840 crianças, das quais apenas nove são crianças com deficiência. (INEP. 2017).

A maioria das creches e pré-escolas pertencentes a rede municipal de ensino, ficam localizadas nos bairros periféricos da cidade, regiões essas onde se concentram as famílias mais carentes do município, e, portanto, depende da assistência dessas instituições para cuidarem de seus filhos enquanto trabalham para o sustento do lar. Se tratando de crianças com deficiência, tal assistência é fundamental, especialmente entre as crianças cujos pais são despreparados em relação a deficiência de seus filhos.

Sabemos que as crianças de escolas públicas são oriundas de famílias das classes populares e, portanto, sem condições econômicas para custear as despesas de um trabalho terapêutico de estimulação precoce, tendo nas escolas de educação infantil a possibilidade de ver seus filhos com deficiência se desenvolverem, a partir das intervenções educativas necessárias.

Diante deste cenário complexo, surgem indagações sobre o nível de preparação dos professores em relação a educação especial, suas formações iniciais e continuadas. Estariam os professores das creches e pré-escolas da rede municipal de ensino de Pombal preparados formalmente para ensinar as crianças com deficiência? A resposta a esse questionamento, nos permitirá compreender o nível de preparação dos professores diante do cenário da educação inclusiva no ensino infantil, como também nos permitirá, traçar possíveis planos de melhoria, afim de garantir uma educação inclusiva de qualidade, com professores preparados para enfrentar as adversidades que por venturam venham a surgir.

Para responder ao problema de pesquisa, levantamos os objetivos que se seguem. Objetivo Geral: conhecer o nível de preparação dos professores em relação a educação de crianças com deficiência na Educação Infantil das escolas municipais de Pombal – Paraíba. Os objetivos específicos foram assim priorizados: pesquisar o nível de formação dos professores, inicial e continuada, no sentido da promoção da escolarização das crianças com deficiência; descrever o processo de formação continuada dos professores em educação inclusiva, assim como, as principais dificuldades enfrentadas no processo de escolarização das crianças com deficiência matriculadas nas creches e pré-escolas da rede municipal de ensino.

A justificativa para a opção desse estudo se faz em função da realidade observada por ocasião do Estágio Supervisionado. Portanto, esse estudo justifica-se uma vez que embora as Políticas de Educação inclusiva tenham progredido nos últimos anos, muito se tem ainda a ser feito, especialmente no contexto escolar. Não apenas na estrutura física dos estabelecimentos de ensino, mas principalmente na formação contínua dos profissionais de educação envolvidos neste processo, enfrentando muitas vezes situações para as quais não estão preparados.

Nesse sentido, é fundamental uma boa formação inicial e continuada dos professores e demais educadores da escola, no sentido da preparação para o enfrentamento das demandas decorrentes do processo inclusivo. Estando os professores bem preparados em relação a educação das crianças com deficiência inclusas no ensino regular, os mesmos estarão não apenas educando essas crianças com qualidade, como também terão a oportunidade de ajudar muitas famílias despreparadas em relação as especificidades da educação escolar de seus filhos, através de aconselhamentos e orientações pertinentes a cada criança com deficiência, pois cada

sujeito é singular e tem suas características próprias, tanto pessoais, de desenvolvimento e de grau de comprometimento.

Na continuidade do texto enfocaremos as políticas de educação inclusiva no Brasil, a formação dos professores nesse contexto e as práticas educativas como fator de equidade (ou não) para o desenvolvimento dos alunos com deficiência.

O atendimento as crianças com deficiência nas escolas brasileiras, vem sendo historicamente debatido a muito tempo, e embora atualmente esteja amparado legalmente por um conjunto de leis e decretos. A partir do final da década de 1980 intensificam-se no Brasil os debates acerca da educação inclusiva, como consequência das discussões internacionais. Estas discussões se estendem para outros países, onde pesquisadores, professores e outras profissionais da educação colaboraram para a efetivação da Declaração Mundial sobre Educação para Todos e a Declaração de Salamanca (CARVALHO, 2004). A construção destes Documentos foi de suma importância para a idealização de uma escola igualitária independente de gênero, etnia, condição física, mental e social.

No Brasil, estes diálogos se deram a partir da reforma democrática, a exemplo de movimentos que deram origem a Constituição Federal (1988) e os debates que desaguaram na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996), que por sua vez contempla e norteia a educação para pessoas com deficiência, dentro da esfera da educação básica.

A inclusão do aluno com deficiência no contexto da escola regular busca estruturar meios que tragam uma aprendizagem significativa para todos os alunos, como cita Carvalho (2004, p. 65), a educação inclusiva procura modos e meios de remover as barreiras para a aprendizagem e para a participação dos aprendizes, indistintamente.

Na atualidade o termo inclusão está relacionado com diversos aspectos, porém muitas vezes alguns docentes, ao tratarem questões sobre inclusão, tendem a associar com pessoas com deficiência, de forma rara referindo-se a pessoas com altas habilidades/superdotados ou aos que apresentam dificuldades de aprendizagem, mas não apresentarem deficiência e, muito menos a outras minorias excluídas, como exemplo, negros, ciganos, anões, etc. (CARVALHO, 2004, p.26).

No entanto, vale ressaltar que, as políticas voltadas para as pessoas com deficiências são muitas e mais destacadas (de forma midiática) pelo próprio Estado, com isso pode-se justificar essa associação da inclusão educativa (de uma forma geral) com a inclusão (de forma específica) da pessoa com deficiência. No entanto, como cita Rocha e Miranda (2009, p. 32), aspectos legislativos, como as normas apenas, não vão dar conta da demanda para a educação de pessoas com deficiência, é preciso políticas públicas dirigidas com investimentos na qualificação de professores, e recursos tecnológicos.

Por sua vez, a escola, mesmo consciente da necessidade da prática da inclusão educativa, como meio de qualidade na educação, não se sente preparada para receber os alunos com deficiência, como afirma Carvalho (2004, p. 15), precisamos entender que escolas receptivas e responsivas, isto é, inclusivas, não dependem só e apenas dos seus gestores e

educadores, pois as transformações que nela precisam ocorrer, urgentemente, estão intimamente atreladas às políticas públicas em geral, inclusive de formação de professores.

Pois, os professores e demais educadores precisam estar preparados teórica e tecnicamente para essa nova tarefa educativa. Ao entrar na escola, o aluno com deficiência ainda encontra um espaço marcado pela lógica da homogeneidade, modelo no qual foram formados os professores, que preparava os futuros docentes para um aluno “ideal”.

A pessoa que traz a marca da deficiência ainda carrega a marca do improvável, da incapacidade, do diferente (CAIADO; ZEPPONE, 2013). Sendo assim surge necessário a contribuição do professor e da família, como afirma Bassedas et al (1996), o professor tem a responsabilidade de estimular o desenvolvimento de todos os seus alunos pela aprendizagem de uma série de diversos conteúdos, valores e hábitos, além de transmitir e favorecer a adaptação à cultura existente. Tudo em função do desenvolvimento e aprendizagem dos alunos, especialmente àqueles com dificuldades de aprendizagem. Pois,

As dificuldades de aprendizagem são concebidas como uma forma de diversidade referente à capacidade de aprendizagem e que se reflete em vários componentes: capacidade cognitiva, interesses e motivação. De outra maneira, as necessidades educativas especiais no contexto escolar se concretizam nas chamadas dificuldades de aprendizagem (MARTÍNEZ; URQUIZAR apud MATA, 2012, p.11, c.1).

Diante do exposto, fica claro que a inclusão educativa se faz necessária e importante, pois, poderá contribuir com o crescimento intelectual das minorias, proporcionando, a partir da interação com diversos tipos de indivíduos, uma aprendizagem significativa, levando o indivíduo a ser autor de seus próprios pensamentos, sobre isso, a Convenção sobre Direitos das Pessoas com Deficiência (BRASIL, 2015) reconhece que a deficiência é um conceito em evolução e que deficiência resulta da interação entre pessoas com deficiência e as barreiras devidas às atitudes e ao ambiente que impedem a plena e efetiva participação dessas pessoas na sociedade e igualdade de oportunidades com as demais pessoas. Estando assim também incluídos nessa proposta de educação inclusiva os indivíduos com deficiência intelectual.

Ney (2008) sugere que deve haver um planejamento criterioso e imprescindível, porém o elemento principal do eixo educacional tem de ser formado e treinado para trabalhar com os alunos desta categoria. O autor ainda complementa que o agente fundamental é o professor diante da tríade escola – professor – aluno.



Seguindo este pensamento foi necessário o enfoque nos professores, refletindo se estes estão preparados para a prática da inclusão educativa do aluno com deficiência no contexto da Educação Infantil regular.

## 2.1 A INCLUSÃO ESCOLAR E A PRÁTICA DOCENTE

É fato que o principal mediador do processo de ensino é o professor. Contudo, diante das responsabilidades das tarefas educativas esses sentem, por vezes, insegurança em vivenciar tal contexto, especialmente em sua sala de aula, por ser um fazer solitário, sem a ajuda de outros profissionais. Muitos professores alegam, conforme expressa Carvalho e Oliveira (2015) a falta de recursos e de formação.

De fato, o despreparo e a falta, de conhecimento do professor no cenário da educação inclusiva está relacionado a sua formação acadêmica. Glat (1998, *apud* PLETSCH, 2009), também acrescenta a essa questão, a existência de um grande descrédito pelo professor sobre a capacidade do aluno com deficiência, obter resultados positivos de forma autônoma. Esse pensamento de “descrédito” apresentado pelo autor, contraria justamente o ideal da inclusão, segregando os alunos em virtude de sua capacidade intelectual e produtiva.

Mantoan (1998, *apud* ZULIA e FREITAS, 2001) afirma que “[...] a inclusão não se limita a ajudar somente alunos que apresentam dificuldades na escola, mas apoia toda a comunidade escolar”.

Conforme Pacheco (2007), as práticas pedagógicas na escola inclusiva precisam:

Refletir uma abordagem mais diversificada, flexível e colaborativa do que numa escola tradicional. A inclusão pressupõe que a escola se ajuste a todas as crianças que desejam matricular-se em sua localidade em vez de esperar que uma determinada criança com necessidades especiais, se ajuste à escola (integração). De acordo com a declaração de Salamanca, sobre necessidades educacionais especiais, aquelas que possuem necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola normal, a qual deve acomodá-las dentro de uma pedagogia centrada na criança, capaz de atender às suas necessidades. (PACHECO, 2007, p. 15).

Assim sendo, a escola inclusiva deve se reorganizar completamente para atender a todas as crianças matriculadas, inclusive as com deficiência, e não simplesmente aguardar que determinada criança se adeque ao cenário escolar. Portanto, toda a equipe escolar, do auxiliar de serviços ao gestor, deve estar preparada para acolher, respeitar e valorizar a diversidade apresentada no ambiente, promovendo a participação inclusiva de todos nas práticas pedagógicas cotidianas. A readequação tem que ser em todas as esferas da escola: todos

necessitam adquirir saberes acerca das deficiências e ações apropriadas a cada caso, de acordo com as especificidades da deficiência e limitações próprias de cada uma.

Isso implica na formação continuada e capacitação de todos os profissionais envolvidos na escola. Nesse sentido, os sistemas e redes devem propor e promover tais formações.

Com relação a formação inicial dos professores, torna-se fundamental que os cursos de formação de professores produzam conhecimentos que possam desencadear novas atitudes afim de permitir melhor compreensão nas mais variadas situações de ensino, fazendo com que o professor desempenhe seu papel de forma responsável e satisfatória. De acordo com Libâneo (1998, *apud* PLETSCHE; 2009), a formação acadêmica dos professores influencia diretamente no desenvolvimento do aluno.

A qualidade do ensino, em uma escola que inclui os alunos com deficiência deve primar pela educação de qualidade para todo corpo discente, sem prejuízos ao aluno com desenvolvimento típico. Para que isso ocorra, uma de suas essências principais é a formação do professor. Conforme Mantoan (2013), os professores devem se concentrar na discussão dos problemas reais e concretos nos quais remetem ao ensino e as possibilidades de mudanças para efetivar uma verdadeira inclusão.

E, a verdadeira inclusão passa pela reformulação curricular. Não se pode ter os mesmos objetivos propostos para crianças com desenvolvimento típico para uma criança com limitações cognitivas ou sensoriais. Essa adequação curricular deve ser feita caso a caso, de acordo com as limitações e possibilidades de aprendizagem da criança com deficiência. Ou seja, é um processo singular. O professor é o principal agente nesse processo, mas, necessita da assessoria de Supervisores Educacionais e Psicopedagogos.

O exposto acima vai de acordo com o que afirma Carvalho e Oliveira (2015), o processo inovador da inclusão, requer entre outras medidas a desconstrução da concepção reducionista de que os alunos aprendem da mesma forma e ao mesmo tempo. É importante compreender essa concepção visto que até mesmo os alunos que não requerem atendimento educacional especializado também apresentam seu ritmo de aprendizagem diferenciado e, portanto, também se beneficiam de práticas pedagógicas adequadas e que promovam um ensino de qualidade.

De acordo com Camisão (*apud* VERDUGO, 1994), apesar de a inclusão poder ser imposta por lei, o modo como o professor lida com as necessidades dos seus alunos pode ser uma variável muito mais influente para o êxito da inclusão<sup>1</sup> do que qualquer estratégia administrativa ou curricular.

---

<sup>1</sup> No texto original o autor utiliza o termo “integração”, porém ele atribui “inclusão” e “integração” o mesmo significado e que corrobora com o sentido de inclusão abordado nesse trabalho.

Ainda sobre a atuação do professor em sala, Camisão (2004, p.58) cita que: a organização e gestão da sala de aula se baseiam em grande parte nas crenças e percepções do professor, sendo elemento “chave” em qualquer mudança que possa ocorrer. Outro importante destaque de Camisão (2004, *apud* MALOUF e SCHILLERN, 1995) é que as atitudes e as crenças exprimem percepções e pensamentos e funcionam como filtros na interpretação da realidade, podendo influenciar comportamentos (p.59). Esta percepção pode influenciar diretamente no comportamento, pois, como afirma Hastorf; Scheider e Polefka (1973, p. 17), “[...] uma das principais variáveis que influenciam em nosso comportamento com relação a outras pessoas é o tipo de impressão que formamos dela e das disposições a que para ela atribuímos”.

## 2.2 A FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL

O papel do professor nos últimos anos tem sido acrescido de várias responsabilidades, não se limitando apenas ao currículo. Conforme Michels (2006), vários documentos internacionais reafirmam a importância do papel do professor diante das “novas” tarefas da educação; ainda conforme a autora, o despreparo dos professores brasileiros, é um dos fatores mais relevantes para o insucesso escolar dos alunos, segundo estes órgãos oficiais.

O processo da formação docente no Brasil, tornou-se mais evidente a partir das políticas educacionais efetivadas em meados dos anos 1990, a exemplo da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, Lei nº 9.394/96), dando direcionamento ao processo de formação dos professores em seu artigo 62; sendo posteriormente anos depois, sendo reformulado através de decretos presidenciais. Porém não adentraremos nessas questões, uma vez que temos por finalidade discutir a formação docente no tocante a educação inclusiva.

Neste sentido, teve início mudanças significativas a partir das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (CNE, nº 2/2001), prevendo para os professores que trabalham com alunos com necessidades educacionais especiais (NEE), formação em dois modelos distintos: os capacitados e os especializados.

Conforme a CNE nº 2/2001, são considerados professores capacitados a atuar em salas de ensino regulares com alunos ‘portadores de NEE’, aqueles que comprovem que na sua formação acadêmica, participaram de disciplinas que desenvolvam competências e habilidades relativas a valorização da educação inclusiva, a flexibilização adequada da ação pedagógica aos alunos com NEE, a avaliação contínua e eficaz no processo educativo destes alunos, entre outros aspectos. Em contrapartida, são considerados professores especializados, aqueles que irão se responsabilizar pela organização das ações pedagógicas, a serem trabalhadas pelos

professores capacitados, porém com formação em nível superior ou especialização, assim como determina a LDBEN.

Porém Bueno (1999), reforça que o professor especializado, apenas se constitui como agente qualificador do ensino, quando apresenta competência para enxergar, analisar e criticar o processo pedagógico de forma ampla e abrangente, não se limitando apenas as dificuldades específicas dos seus alunos.

Após as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, foi instituído na Perspectiva da Educação Inclusiva, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação dos Professores da Educação Básica (CNE, nº 1/2002), reforçado mais ainda que a formação docente deve ser voltada para atenção a diversidade e contemplando conhecimentos específicos dos alunos com NEE. No mesmo ano também, foi instituído por Lei o reconhecimento da língua brasileira de sinais (Lei nº 10.436/02) como parte integrante da formação curricular dos professores e dos profissionais de fonoaudiologia. O mesmo ocorreu com o sistema Braille através da Portaria nº 2.678/02.

Com o passar dos anos outras leis e decretos vêm reforçando a importância em desenvolver cada vez mais e melhor a formação do professor com vistas a atender a heterogeneidade em sala de aula. Entre estes reforços podemos citar, o “Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade” implementado pelo MEC em 2003 e que entre seus pontos promovia o amplo processo de formação de gestores e educadores na perspectiva da inclusão; outro lançamento realizado pelo MEC, porém em 2007 foi o “Plano de Desenvolvimento da Educação” que também tinham como objetivo principal a formação de professores para a educação especial, além de todo o assistencialismo social, arquitetônico e financeiro as escolas.

Todos esses avanços direcionados a formação do professor numa perspectiva inclusiva, também gera pensamentos críticos. De acordo com Michels (2006):

Quando a proposição de formação de professores para atender alunos com diagnóstico de deficiência se centra nas competências a serem desenvolvidas por esses profissionais, parece que se modificar tanto o papel do professor como o da escola. (MICHELS, 2006, p. 12)

Ou seja, conforme a autora, tanto os professores como a escola, diante de todos esse processo, visando um ensino de qualidade a todos e, especialmente, aos alunos com deficiência, acabam fugindo do papel de serem educadores e de ser um espaço para formação de cidadãos.

A formação de professores para a atuação na educação infantil com crianças com deficiência é ainda mais complexa que nas demais licenciaturas, pois o docente que lidará com crianças pequenas necessita de muitos conhecimentos acerca do desenvolvimento infantil e das

características de cada etapa, até para mensurar o nível de comprometimento das crianças com deficiência.

### **3 METODOLOGIA**

#### **3.1 TIPO DE PESQUISA**

O presente estudo se delinea com uma pesquisa exploratória descritiva, quanto aos objetivos. Portanto, essa pesquisa caracteriza-se como uma pesquisa exploratória, descritiva e transversal, do tipo estudo de campo, assim chamado, pois, o pesquisador vai até o local onde ocorre o fato pesquisado, a pesquisa de campo, de acordo com Gonsalves (2002), pois buscamos

a informação diretamente com a população pesquisada [...], o pesquisador precisa ir ao espaço onde o fenômeno ocorre e reunir um conjunto de informações a serem documentadas.

Com relação a análise de dados, trata-se de uma pesquisa que se classifica como sendo de abordagem qualitativa. Conforme expressa Bogdan e Biklen (1994), a pesquisa qualitativa consiste na observação direta dos aspectos da realidade, possibilitando a obtenção de dados descritivos, apreendidos no contato direto do pesquisador com o cenário estudado, com foco principal no processo em vez do produto, visto que se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes.

### 3.2 AMBIENTE DA PESQUISA

O então estudo investigativo intitulado “Educação inclusiva infantil: conhecendo a preparação dos professores nas escolas municipais de Pombal – Paraíba” foi realizado nas creches e pré-escolas da rede municipal de ensino, localizadas no perímetro urbano do município de Pombal. Assim sendo, estão inseridas nesse universo de pesquisa as seguintes unidades educacionais: Creche Municipal Gente Inocente, EMEF. Poeta Belarmino de França, EMEF. Nossa Senhora do Rosário, EMEF. Francisco José de Santana e EMEF. Matilde de Castro Bandeira.

Os participantes foram os docentes que se encontram ativos nas referidas unidades de ensino, desempenhando suas funções nas fases de escolarização entre a creche e a pré-escola.

### 3.3 POPULAÇÃO E AMOSTRA DA PESQUISA

Considerado a especificidade da pesquisa, a população em estudo foi composta pelos 32 docentes que realizam suas atividades em turmas de creche e em turmas pré-escolares, ou seja, que antecedem o 1º ano do ensino fundamental, sendo esta, portanto sua amostra final.

### 3.4 COLETA DE DADOS

Os dados da pesquisa foram coletados através da aplicação de um questionário composto por 14 questões (apêndice A), que abordaram sobre o conhecimento dos docentes em relação a educação inclusiva, a aplicabilidade da inclusão em sua sala de aula, além de questões sócio demográficas, permitindo caracterizar a amostra.

Os dados obtidos foram dispostos em tabelas e analisados através da estatística descritiva simples, com apresentação de frequências absolutas e relativas.

## **4 RESULTADOS E DISCUSSÕES**

### **4.1 INFORMAÇÕES SOCIODEMOGRÁFICAS DOS PROFESSORES**

Com a finalidade de caracterizar a amostra de professores pertencentes a este estudo, inicialmente o questionário aplicado continham questões solicitando informações sociodemográficas (idade, sexo e formação acadêmica) dos participantes, conforme estão descritos na tabela 1.

**Tabela 1** - Dados Sociodemográficos dos Professores

<b>Sexo</b>	<b>Freq.</b>	<b>%</b>
Feminino	30	93,75
Masculino	2	6,25
<b>Total:</b>	<b>32</b>	<b>100,00</b>

<b>Idade</b>		
Acima de 55 anos	2	6,25
Entre 18 a 25 anos	1	3,13
Entre 26 a 35 anos	8	25,00
Entre 36 a 45 anos	16	50,00
Entre 46 a 55 anos	5	15,63
<b>Total:</b>	<b>32</b>	<b>100,00</b>

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

Conforme os dados apresentados na tabela 1 a maioria dos professores foi do sexo feminino (93,75%), tratando-se de um dado importante, porém não surpreendente, uma vez que seu resultado se aproxima aos dados apresentados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) através da Sinopse da Educação Básica. Conforme os dados da Sinopse da Educação Básica em 2017, atualmente 96,16% do magistério nas creches e pré-escolas é composto por mulheres. (INEP, 2018).

Essa feminização do magistério justifica-se por um longo processo histórico, conforme Almeida (1998, p. 64), tal feminização ocorreu em uma época de expansão do campo educacional em termos quantitativos, época esta construía o discurso ideológica no qual as mulheres eram mais adequadas a se desenvolverem profissionalmente na educação em virtude da docência está relacionada as ideias de domesticidade e maternidade. Assim sendo, ainda conforme a autora, “cuidar de crianças e educar era missão feminina e o magistério revelar-se seu lugar por excelência”. (ALMEIDA, 1998, p. 64).

Além da expressividade do gênero feminino no magistério, a tabela 1 também nos mostra uma baixa quantidade de professores na faixa etária entre os 18 e 25 anos, trata-se de um dado preocupante, caracterizando que atualmente poucos são os jovens que ingressam no magistério na educação infantil. Além disso a dada informação, reforça os dados apresentados no relatório de Políticas Eficientes para Professores da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e publicado em matéria pelo Jornal “Estado de São Paulo”, que atualmente apenas 2,4% dos estudantes com 15 anos de idade interessam pela carreira docente. (SO, 2018). Torna-se relativo frisar a influência do próprio professor nesses índices, visto alguns por descrença na própria profissão, transmitirem a imagem que ser



professor é algo depreciativo. É necessário enxergarmos a profissão como uma tarefa árdua, porém gloriosa pelos seus objetivos.

Em sequência a análise dos dados Sociodemográficos, os professores também foram questionados em relação ao nível de escolaridade, conforme os dados descritos na tabela 2.

**Tabela 2** - Nível de Escolaridade dos professores

<b>Nível de Escolaridade</b>	<b>Freq.</b>	<b>%</b>
Ensino Médio	3	9,38
Graduação	10	31,25
Especialização	18	56,25
Mestrado	1	3,13
<b>Total:</b>	<b>32</b>	<b>100</b>

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

De acordo com os dados acima 56,5% dos professores que lecionam na educação infantil no município de Pombal além de graduados são especialistas em determinada área do ensino. Entre os cursos de especialização mencionados estão: psicopedagogia (participante 01, 10, 11, 15 e 26), psicopedagogia clínica e institucional (participante 04, 09, 13 e 24), Educação (participantes 05, 06 e 07), Gênero e Diversidade na Escola (participante 14), Libras (participante 19), Tecnologia Educacional (participante 21), Língua Inglesa (participante 25), Educação Infantil e Supervisão (participante 28 e 31). Além deste com título de especialistas, um dos professores possui titulação de Mestrado em Educação (participante 08).

A presente proporção de professores na educação infantil da rede municipal de ensino, é bastante satisfatório ao comparamos com a média em nível nacional, segundo os dados da Sinopse da Educação Básica em 2017 (Inep, 2018), a proporção de professores no Brasil graduados e com especialização nas creches e pré-escolas é de 29,74%. Isso significa que os professores atuantes na rede municipal tanto nas creches e pré-escolas investem na sua formação acadêmicas continuamente, investimento esse benéfico tanto ao profissional, pois o professor capacitado e atualizado promove ensino com qualidade, como também, benéfico a instituições de ensino ao se diferenciar das demais, apresentando um quadro de professores especializados.

#### 4.2 PERÍODO EM EXERCÍCIO NA DOCÊNCIA

Além das questões de cunho Sociodemográficos, os professores participantes também foram indagados sobre o período que estão em exercício na docência, neste contexto foram levantados três dados: o tempo de exercício na docência, o tempo enquanto docente na

realização de atividades inclusivas e o tempo atual dedicado em sala de aula com crianças portadoras de necessidades especiais.

A tabela 3, apresenta o tempo de exercício na docência pelos professores participantes deste estudo.

**Tabela 3** - Tempo de Exercício na Docência pelos Professores das Creches e Pré-Escolas participantes do estudo

<b>Tempo de Exercício na Docência:</b>	<b>Freq.</b>	<b>%</b>
Até 5 anos	7	21,88
Entre 6 e 10 anos	7	21,88
Entre 11 e 15 anos	7	21,88
Entre 16 e 20 anos	5	15,63
Acima de 20 anos	6	18,75
<b>Total:</b>	<b>32</b>	<b>100,00</b>

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

Conforme os dados apresentados na tabela 3, observamos que a maioria dos professores atuantes na atualidade apresentam menos de 16 anos de exercício docente em sala de aula, apenas 34,38% estão em exercício a mais de 16 anos. Ao contrapormos esses dados com os apresentados na tabela 1 em relação ao quesito idade, podemos supor que grande parcela dos professores em exercício se aproxima da aposentadoria. A aposentadoria destes profissionais abriria novos postos de trabalho na docência municipal, porém como já destacado anteriormente, o interesse pelo exercício da docência torna-se cada vez menos atrativo no mercado de trabalho, ou seja, trata-se de um cenário preocupante e desafiador para o futuro da educação.

Durante o exercício docente a maioria dos professores participantes já realizaram atividades de acompanhamento inclusivo em sala de aula conforme os dados apresentados na tabela 4.

**Tabela 4-** Tempo docente em práticas inclusivas na sala de aula

<b>Tempo Docente em Práticas Inclusivas</b>	<b>Freq.</b>	<b>%</b>
Acima de 5 anos	4	12,50
Até 1 ano	4	12,50
Entre 2 e 3 anos	5	15,63
Entre 4 e 5 anos	5	15,63
Nenhuma	9	28,13
NR*	5	15,63
<b>Total:</b>	<b>32</b>	<b>100,00</b>

Fonte: Elaborada pela autora (2018).

Nota: \* Não responderam ao campo correspondente.

Apesar da maioria dos professores participantes afirmarem já ter trabalhado com práticas inclusivas em sala de aula, destacamos o fato de 28,13% não terem tido essa experiência. O que nos faz refletir sobre o processo da educação inclusiva no cenário brasileiro, ainda em processo de solidificação, especialmente no tocante ao preparo dos professores no enfrentamento desse desafio que é educar alguém que necessita de um cuidado a mais. Antes a maioria das crianças com necessidades especiais eram educadas em escolas especializadas, o que na ótica dos pais seria um ambiente mais adequado, onde seus filhos pudessem aprender e não sofreriam com as diferenças existentes em uma escola de ensino regular. Atualmente todas as escolas devem se adequar a todas as diversidades de alunos, conforme Pacheco (2007), “a inclusão pressupõe que a escola se ajuste a todas as crianças que desejam matricular-se em sua localidade em vez de esperar que uma determinada criança com necessidades especiais, se ajuste à escola (integração) ”.

Podemos observar o ajustamento inclusivo proposto por Pacheco (2007), ao analisarmos os dados da Tabela 5, mostrando o tempo diário atual dos professores participantes que trabalham com crianças especiais em suas salas de aula.

**Tabela 5** - Tempo diário atual com crianças especiais em sala de aula

<b>Tempo diário atual com crianças Especiais</b>	<b>Freq.</b>	<b>%</b>
4 h diárias	15	46,88
8 h diárias	2	6,25
12 h diárias	0	0,00
Não apresentam CE* em sala	15	46,88
<b>Total:</b>	<b>32</b>	<b>100,00</b>

Fonte: Elaborada pela autora (2018).

Nota: \* Crianças Especiais.

Conforme os dados apresentados acima, pouco mais da metade dos professores participantes desse estudo (53,12%) que atuam nas creches e pré-escolas da rede municipal de ensino de Pombal, atualmente trabalham com crianças especiais.

#### 4.3 FORMAÇÃO OU INFORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Com o objetivo de compreender o nível de formação ou informação sobre educação inclusiva pelos professores participantes, foram levantados seis questionamentos. Os dois primeiros questionamentos foram em relação ao nível de compreensão e expressão em Libras, como também o nível de compreensão e leitura em Braile.

No tocante ao nível de compreensão e expressão em Libras, apenas cinco professores relataram saber de forma básica compreender ou se expressar, entre as explicações sobre como obterão tais competências, três mencionaram terem estudado a disciplina de Libras durante seus cursos de graduação ou técnico profissionalizantes, como descrito nas falas dos participantes: “[...] tive o primeiro contato na disciplina de libras na universidade e fiz cursos extras pela internet, sei o alfabeto, numerais, algumas saudações, frutas e outros sinais.” (Participante 2); “Tenho algum conhecimento, pois participei pelo pronatec de um curso técnico em libras”. (Participante 17); “[...] por uma disciplina do curso de ciências agrárias”. (Participante 20). Em sequência apenas um professor relatou conhecer o alfabeto em Libras: “Sei apenas o alfabeto”, (Participante 15); e um relatou ser fluente na língua: “Fluente”, (Participante 19); porém não explicou sobre como obteve tal competência.

As respostas acima apresentadas pelos professores refletem a aplicação da Lei nº 10.436/02, no qual torna-se parte do processo de formação de professores o ensino da língua brasileira de sinais e também demonstra que não só as licenciaturas como também as formações técnicas profissionalizantes estão incluindo o ensino de libras em suas grades curriculares. Porém apesar dessa inclusão normativa da disciplina de Libras no processo de formação dos profissionais está vigente a pouco mais de uma década e meia, muitos profissionais, especialmente no campo educacional não compreendem, muito menos se expressam em Libras, tornando-se necessário, quando for o caso, o auxílio de profissionais interpretes em libras nas salas de aula. O interprete em sala contribui no processo de ensino e aprendizagem, visto que se torna uma ponte que conecta o professor ao aluno; mas como seria essa conexão sem que o professor necessite desta ponte? Certamente, o elo entre professor e aluno se tornaria mais construtivo, confiável e sem interferências.

Já em relação a compreensão e leitura em braile, todos os professores participantes relataram não ter competência em compreender e ler o referido sistema de escrita tátil. Esses resultados nos mostram um cenário que em tese não deveria ocorrer, visto que a mais de 15 anos, tanto a língua brasileira de sinais (Libras), como o sistema de escrita tátil (Braile) foi incorporado ao processo de formação dos professores em licenciaturas por todo o país.

Dando sequência ao objetivo deste estudo, os participantes também foram questionados se já participaram de capacitações, treinamentos, simpósios ou qualquer outro meio de formação em relação a educação inclusiva, vejamos a tabela 6.

**Tabela 6** - Participação em eventos de formação em educação inclusiva

<b>Participaram de Capacitações, Seminários ou Simpósios de formação em Educação Inclusiva?</b>	<b>Freq.</b>	<b>%</b>
Não	12	37,50
Sim	20	62,50
<b>Total</b>	<b>32</b>	<b>100,00</b>

Fonte: Elaborada pela autora (2018).

Conforme os dados apresentados acima, pouco mais da metade dos professores (62,50%) declaram já terem participado desses eventos formativos sobre educação inclusiva. Entre os que participaram desses eventos, 85% afirmaram que suas participações nesses eventos ocorrem raramente, conforme os dados demonstrados na tabela 7.

**Tabela 7** - Nível de Participação nos eventos de Formação em Educação Inclusiva

<b>Nível de Participação nos eventos de formação em educação inclusiva:</b>	<b>Freq.</b>	<b>%</b>
Raramente	17	85,00
Uma vez ao ano	2	10,00
Duas ou Mais vezes ao ano	1	5,00
<b>Total</b>	<b>20</b>	<b>100,00</b>

Fonte: Elaborada pela autora (2018).

A rara participação dos professores em eventos de formação em educação inclusiva, muitas vezes se justifica, pela ausência dos mesmos na região onde atuam. Geralmente tais encontros são promovidos pelas instituições as quais trabalham, porem de forma reduzida, como palestras sobre educação inclusiva, que apesar de raras e com pouca durabilidade, acabam trazendo informações que auxiliam o desenvolvimento do profissional em sala de aula.

Ao serem questionadas se ao participarem de eventos formativos se sentiam mais preparados (as) para a prática inclusiva em sala de aula. Treze professores afirmaram que sim, a exemplo da participante 32 cuja resposta foi: “Sem dúvidas. É através dessas formações continuadas que o professor aperfeiçoa cada vez mais a sua prática em sala de aula. ”. Já outros participantes discordaram em virtude da ausência dessas capacitações, como mencionou a

participante 23 cuja resposta foi: “infelizmente, as creches sempre estão excluídas dessas formações”.

Por fim, foram questionados aos professores quais os instrumentos de apoio fornecidos pelas instituições onde trabalham, para o auxílio no atendimento as crianças portadoras de necessidades especiais em sala de aula. Neste quesito, a maioria relatou o compromisso das escolas no fornecimento de material pedagógico apropriado, o auxílio de cuidadores em sala de aula e em algumas instituições foram mencionadas as salas de Atendimento Educacional Especializado. Ou seja, apesar dos professores não terem a formação e a preparação adequada para o exercício com tais crianças especiais, as instituições dispõe de recursos físicos e humanos para garantir um ensino de qualidade a essas crianças.

## **5 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Por meio deste estudo foi possível compreender o nível de formação e conhecimento dos professores das creches e pré-escolas da rede municipal de ensino no município de Pombal – Paraíba, assim como, compreender a dimensão desse desafio que a anos vem pairando sobre o campo da educação.

Além disso o presente estudo permitiu através da realização de pesquisa em campo, verificar o nível de formação e informação em educação inclusiva dos professores que atuam nas creches e pré-escolas da rede municipal de ensino de Pombal, através dos dados então coletados, podemos constatar que a maioria dos profissionais, não sabem se expressar ou se

comunicar em Libras e Braile; apenas uma pequena parte consegue se expressar e comunicar em Libras, mesmo assim de forma limitada.

Esses dados demonstram que apesar das políticas de inclusão, especialmente no campo educacional, estarem vigentes a pouco mais de uma década, a exemplo da Lei nº 10.436/02, que integrou o ensino de Libras na formação curricular dos professores, muitos acabam não dando a devida importância a este conhecimento valioso, resultando em profissionais que não se expressam ou se comunicam em libras ou braile.

Além do despreparo dos profissionais em se comunicar ou se expressar em Libras e Braile, a pesquisa pode descrever que grande parte dos profissionais atuantes, participaram de formações continuadas a respeito da educação inclusiva, porém tal participação ocorreu de forma esporádica pela maioria dos profissionais, se resumindo a participarem de eventos promovidos pelas próprias instituições onde ensinam, tais eventos muitas vezes se resumem a palestras sobre educação inclusiva, cuja carga horária, apesar de reduzida, disseminam conhecimentos básicos e essenciais que contribuem no desenvolvimento profissional dos participantes.

Ainda de acordo com o estudo, as dificuldades enfrentadas pelas profissionais atuantes e participantes deste estudo, se limitam a sua formação continuada, porém conforme os professores participantes deste estudo, as escolas fornecem todo o apoio pedagógico necessário ao atendimento a criança especial, seja através de profissionais auxiliares (cuidadores), seja através de material pedagógico adequado ao aluno especial e até mesmo apresentam salas de acompanhamento especializado.

Esses apoios fornecidos pelas instituições de ensino contribuem no desenvolvimento educacional das crianças que necessitam, contribuem e ajudam e muito no desenvolvimento das ações dos professores, especialmente se tratando de auxiliares interpretes, mas como seria a contribuição para o desenvolvimento educacional do aluno, se em vez de um interprete o mesmo pudesse se comunicar diretamente com o professor? Deixo tal indagação para estudos futuros, porém acreditando que a relação mais próxima entre aluno e professor, gera um conhecimento mais sólido.

Por fim concluímos que apesar de todo o apoio fornecido pela escola, é vital que o profissional também busque o conhecimento relativo a educação inclusiva, não apenas visando seu exercício profissional em sala, mas também social. Não se limitando a aprender em raras e simples palestras institucionais, mas indo além. Conhecer como compreender e entender as pessoas especiais, nos permite conhecer um mundo de forma mais ampla, sem a necessidade de

auxílio para entender o que se passa com aquele ser humano, cria-se um elo de proximidade, quebra-se barreiras e se constrói uma relação rica em aprendizagem.

## **REFERÊNCIAS:**

BASSEDAS, Eulália et al. **Intervenção Educativa e Diagnóstico Psicopedagógico**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 1996.

BOGDAN, R; BIKLEN, S. Características da investigação qualitativa. In: **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto, Porto Editora, 1994. P. 47-51

BRASIL. Congresso. Senado. (2015). Decreto Nº 6.949, De 25/08/2009. **Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência**. Brasília, DF.



\_\_\_\_\_. Congresso. Senado. (2015). Constituição N° Art 208, inciso III. **Da Educação**. Brasília, DF: 2015.

\_\_\_\_\_. Lei 9394/96: **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: de 20 de dezembro de 1996. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, 1996.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. **Resolução n. 2**, de 11 de setembro de 2001. Estabelece as diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica. Brasília: Ministério da Educação, 2001.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Portaria N° 2.678**, de 24 de setembro de 2002. Disponível em: [ftp://ftp.fnde.gov.br/web/resolucoes\\_2002/por2678\\_24092002.doc](ftp://ftp.fnde.gov.br/web/resolucoes_2002/por2678_24092002.doc).

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, 2007.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Lei N° 10.436**, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e dá outras providências.

BUENO, J. G. S. Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalista ou especialista. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Piracicaba – SP, v. 3, n. 5, p.7-25, 1999.

CAIADO, Katia Regina Moreno; ZEPPONE, Rosimeire Maria Orlando. Apoios e atendimentos durante a trajetória escolar. In: CAIADO, Katia Regina Moreno. **Prática Pedagógica na Educação Especial**: Multiplicidade do atendimento educacional especializado. Araraquara-SP: Junqueira&Marin, 2013.

CAMISÃO, Isolina Fernanda Ferreira e. **Percepção dos Professores do Ensino Básico acerca da Inclusão Educativa de Alunos com Necessidades Educativas Especiais**. Dissertação de mestrado - Universidade do Minho. 2004.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação Inclusiva com os Pingos nos “is”**. Porto Alegre: Medição, 2004.

CARVALHO, A. L.; OLIVEIRA, C. K. de. **Educação Inclusiva e seu impacto nas práticas pedagógicas**. In: XII CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Curitiba, 2015.

FRANCO, Maria Laura Publisi Barbosa. **Análise de Conteúdo**. Brasília: Liber Livro Editora, 2008.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. São Paulo: Editora Atlas, 6ª ed., 2008.

GLAT, ROSANA. **Educação Inclusiva**: cultura e cotidiano escolar / Rosana Glat (organização). – Rio de Janeiro: 7Letras, 2007.

GONSALVES, Elisa Pereira. **Conversas sobre Iniciação à Pesquisa Científica**. São Paulo: Editora Vozes, 2003.

HASTORF, Albert H.; SCHNEIDER, David J.; POLEFKA, Judith. **Percepção de pessoa**. São Paulo: Edgard Blücher, Ed. da Universidade de São Paulo, 1973.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo Escolar de 2017**. Brasília, 2017. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/resultados-e-resumos>>. Acessado em: 18 de julho de 2018.

MANTOAN.M.T. E. Ensinando a turma toda: as diferenças na escola In: **O Desafio das diferenças nas Escolas**. (Org.).5. ed. -Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

MARTÍNEZ, Tomás Sola; URQUÍZAR, Natividad López. A educação especial e os indivíduos com necessidades educativas especiais. In: **Bases Psicopedagógicas da Educação Especial**. Tradução de Ricardo Rosenbusch. Petrópolis-RJ: Editora Vozes, 2012.

MICHELS, M. H. Gestão, formação docente e inclusão: eixos da reforma educacional brasileira que atribuem contornos a organização escolar. **Revista Brasileira de Educação** (Impresso), v. 11, p. 406-423, 2006.

NEY, Antonio. **Política educacional**: organização e estrutura da educação brasileira. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2008.

PACHECO, José. **Caminhos para a inclusão**: um guia para o aprimoramento da equipe escolar. Porto Alegre: Artmed, 2007.

PLETSCH, M. D. A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas. **Educar**, n. 33, p. 143-156, 2009.

ROCHA, Telma Brito; MIRANDA, Theresinha Guimarães. A Inclusão de Alunos com Deficiência no Ensino Superior: uma análise de seu acesso e permanência. In: **Educação inclusiva, deficiência e contexto social**: questões contemporâneas. Salvador: EDUFBA, 2009.

ZULIAN, M. S; FREITAS, S. N. Formação de professores na educação inclusiva: aprendendo a viver, criar, pensar e ensinar de outro modo. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Santa Maria (RS), v. 2, n. 18, p. 01-112, 2001.

## ANEXO A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Esta pesquisa é sobre **EDUCAÇÃO INFANTIL INCLUSIVA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: ANÁLISE DA REALIDADE DO MUNICIPAIS DE POMBAL – PARAÍBA** e está sendo desenvolvida por **JOSENILDA FERREIRA GAMA**, aluno do curso de Pedagogia na modalidade a distância, da Universidade Federal Da Paraíba, sob orientação da Professora Marcia Paiva de Oliveira.

O Objetivo geral do estudo é analisar a preparação de professores acerca da inclusão de pessoas com deficiência na escola regular de Educação Infantil. Especificamente, têm-se como objetivos: 1) conhecer a importância dada pelos professores sobre a inclusão de pessoas com deficiência na escola regular. Essa estratégia se mostra importante, pois pode ser base para analisar a percepção de professores sobre a inclusão de pessoas com deficiência intelectual na escola regular o que vem a ser um aspecto

associado ao processo de aprendizagem, que pode ser entendido de forma indireta e institucional, à luz da psicopedagogia. Tal intenção justifica a relevância acadêmica e social do projeto.

Solicitamos a sua colaboração para responder uma entrevista (com duração média de 50 minutos), como também sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos da área de educação e publicar em revista científica. Por ocasião da publicação dos resultados, seu nome será mantido em sigilo. Informamos que essa pesquisa não oferece riscos previsíveis para a saúde dos participantes.

Esclarecemos que a sua participação no estudo é voluntária e, portanto, o (a) senhor (a) não é obrigado (a) a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pelo Pesquisador (a). Caso decida não participar do estudo, ou resolver a qualquer momento desistir do mesmo, não sofrerá nenhum dano, nem haverá modificação na assistência que vem recebendo na Instituição. Os pesquisadores estarão à sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

Diante do exposto, declaro que fui devidamente esclarecido (a) e dou meu consentimento para participar da pesquisa e para publicação dos resultados. Estou ciente que recebi uma cópia desse documento.

#### TERMO DE ASSENTIMENTO

Eu, \_\_\_\_\_, idade \_\_\_\_\_, aceito participar da pesquisa **EDUCAÇÃO INFANTIL INCLUSIVA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: ANÁLISE DA REALIDADE DO MUNICÍPIOS DE POMBAL – PARAÍBA**, que tem o objetivo analisar a preparação de professores acerca da inclusão de pessoas com deficiência na escola de educação infantil regular. Entendi que posso dizer “sim” e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer “não” e desistir que ninguém vai ficar furioso.

Li e concordo em participar como voluntário da pesquisa descrita acima. Estou ciente que recebi uma cópia deste documento.

João Pessoa, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2018

---

Assinatura do Participante da Pesquisa

## APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO APLICADO COM OS DOCENTES

Este questionário é formado por 12 perguntas, em sua maioria objetivas, tendo como objetivo investigar a percepção dos docentes atuantes em salas de creches e pré-escolas pertencentes a rede pública do município de Pombal em relação a temática da educação inclusiva. Será utilizado para fins exclusivamente acadêmicos.

Responsável: **Josenilda Gama**

Data de Aplicação: \_\_\_\_/\_\_\_\_/2018

Escola: \_\_\_\_\_

### QUESTIONÁRIO

#### 1. PERFIL SOCIODEMOGRÁFICO:

##### 1.1. Sexo:

- a) Masculino
- b) Feminino.

##### 1.2. Faixa Etária:

- a) 18 a 25 anos;
- b) 26 a 35 anos;
- c) 36 a 45 anos;
- d) 46 a 55 anos;
- e) acima de 55 anos;

#### 2. HABILITAÇÃO ACADÊMICA

- a) Ensino Médio Completo;
- b) Graduação; (Curso: \_\_\_\_\_)
- c) Pós-graduação (Especialista na área de: \_\_\_\_\_);
- d) Pós-graduação (Mestrado na área de: \_\_\_\_\_);
- e) Pós-graduação (Doutorado na área de: \_\_\_\_\_);

#### 3. EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL

##### 3.1. Experiência como educador:

- a) Até 5 anos;
- b) Entre 6 e 10 anos;
- c) Entre 11 e 15 anos;
- d) Entre 16 e 20 anos;
- e) Acima de 20 anos.

##### 3.2. Experiência na aplicação de práticas inclusivas:

- a) nenhuma;
- b) Até 1 ano;
- c) Entre 2 e 3 anos;
- d) Entre 4 e 5 anos;
- e) Acima de 5 anos.

**3.3. Tempo diário com crianças com necessidades especiais em sala de aula:**

- a) nenhum;
- b) 4 horas diárias (1 turno);
- c) 8 horas diárias (2 turnos);
- d) 12 horas diárias (3 turnos).

---

**4. FORMAÇÃO E INFORMAÇÃO COMPLEMENTAR****4.1. Qual o seu nível de compreensão e expressão em Libras? Explique.**

---

---

**4.2. Qual seu nível de compreensão e leitura em Braille? Explique.**

---

---

**4.3. Participou de Capacitações, seminários ou simpósios para formação em Educação Inclusiva? Em caso afirmativo cite-os.**

---

---

**4.4. Com qual frequência participa desses eventos de formação em educação inclusiva?**

- a) raramente;
- b) uma vez ao ano;
- c) duas ou mais vezes ao ano;

**4.5. Ao participar dos eventos de formação em educação inclusiva, sente-se mais preparado (a) para a prática em sala de aula? Justifique sua resposta.**

---

---

**4.6. Quais os instrumentos de apoio a sua escola apresentam para auxiliar no desenvolvimento das crianças que necessitam de atendimento educacional especializado? (sala de AEE, cuidadores, material pedagógico específico, etc)**

---

---